

Zofia Gawlina

KSZTAŁTOWANIE POSTAWY CZYNNEJ WAŻNYM CELEM WYCHOWANIA

Pedagogika wobec wymagań społecznych

Pedagogika w większym stopniu niż inne nauki humanistyczne stała się płaszczyzną dyskusji rozrachunkowych, charakterystycznych dla czasu wielkich przemian społeczno-politycznych. Przedmiotem tych dyskusji jest najczęściej kształt polskiej szkoły oraz kierunek wychowania młodego pokolenia Polaków. Na fali krytyki minionej rzeczywistości zakwestionowana została oczywistość „pedagogiki instrumentalnej”, której zadaniem było wypracowanie skutecznej strategii urabiania światopoglądów i kompetencji obywateli autokratycznego państwa. Cechą znamioną ówczesnej teleologii wychowania było jej zakorzenienie (bardziej lub mniej wymuszone) w jedynej słusznej ideologii państwowej, zaś treść ideału wychowania wyrażana była w kategoriach cech osobowości, postaw i ról społecznych jednostki zaangażowanej w służbę państwu, jego strukturalizm i jego ideologii. Obowiązującej ideologii wychowania została podporządkowana metodyka wychowania zinstytucjonalizowanego, w której istotne znaczenie odgrywała socjotechnika kolektywizmu oraz idea tzw. jednolitego frontu wychowawczego z wiodącą rolą szkoły.

W praktyce pedagogicznej tego okresu (także w teorii) pojawiło się szereg interesujących projektów, uznanych za wartościowe i stosowanych w innych krajach, jak np. idea szkoły otwartej (środowiskowej), ale zostały one szybko włączone w nurt realizowanej przez państwo indoktrynacji i jako takie nie zyskały akceptacji społecznej.

Zanegowanie pedagogiki instrumentalnej stawia środowisko pedagogów wobec konieczności poszukiwania nowego paradygmatu nauki o wychowaniu. W dyskusjach nad tą kwestią można wyodrębnić dwa nurty: formalno-metodologiczny i merytoryczny.

W obrębie nurtu formalno-metodologicznego formułowany jest postulat budowania pedagogiki ukierunkowanej filozoficznie i teoretycznie, w której będzie dominowała funkcja wyjaśniająca. Teoria wychowania realizowana do lat siedemdziesiątych została określona jako afilozoficzna (gdyż ponad poszukiwanie prawdy przedkładała poszukiwanie skutecznych sposobów realizacji celów wychowania wyznaczonych poza nauką) i ateoretyczna (bowiem w opisywaniu rzeczywistości posługiwała się nie tylko zdaniem

orzekającymi, ale także wartościującymi oraz formułowała dyrektywy praktycznego działania). Taka pedagogika nie była nauką, lecz stała się ideologią¹.

„Odmienność zakresów ideologii i nauki polega na tym, że ta pierwsza usiłuje wyposażać swych wyznawców w wiedzę, jaką nauka nie rozporządza i nigdy rozporządzać nie będzie, a mianowicie wiedzę o tym, jak żyć i co robić. Nauka może co najwyżej powiedzieć, co robić dla osiągnięcia takich czy innych celów, ale jest bezradna, kiedy chodzi o wybór samych celów; ta bezradność bynajmniej jej jako nauki nie dyskwalifikuje, podczas gdy ideologię pozbawiałaby wszelkiego sensu. Zakresy ideologii i nauki nie są wszakże całkowicie izolowane, ponieważ ta pierwsza operuje z reguły takimi lub innymi elementami wiedzy naukowej lub paranaukowej”².

Budowanie pedagogiki teoretycznej miałoby przede wszystkim na celu podniesienie tej dyscypliny na wyższy poziom naukowy, równorzędny naukom przyrodniczym i społecznym, jak np. psychologia.

Unaukowienie pedagogiki i odciążenie jej z balastu ideologicznego wyraża się również w upowszechnianiu terminu „teoria edukacji” w miejsce nazwy „teoria wychowania”, która wielu pedagogom kojarzy się z „socjalistyczną teorią wychowania” oraz z „teorią wychowania moralnego” dominującą do końca lat siedemdziesiątych. Nowa „teoria edukacji” nawiązuje do terminologii stosowanej w pedagogice zachodniej oraz w pedagogice polskiej okresu międzywojennego. Współcześnie poszerza się zakres tego terminu w sposób dość dowolny, włączając w jego obszar znaczeniowy interpretacje wychowania wywodzące się z różnych nurtów teoretycznych, a więc kształcenie i wychowanie w znaczeniu tradycyjnym, a także wspomaganie rozwoju, kształtowanie postaw, kierowanie własnym rozwojem i wiele innych.

Charakteryzowany nurt dyskusji o stanie teorii wychowania jest wyrazem obaw niektórych pedagogów o to, że pedagogika ciągle znajduje się na etapie przednaukowym, wobec czego konieczne jest poszukiwanie jej (nowej) tożsamości, natomiast postulat odideologizowania pedagogiki można odczytać jako negację jej funkcji praktycznej.

Czy możliwe jest wyeliminowanie wątków ideologicznych z teorii wychowania? Wychowanie jako zjawisko społeczne zawsze było i nadal jest powiązane z ideologią konkretnych grup społecznych. Związek ten jest jeszcze bardziej oczywisty w państwach nowożytnych, gdzie wychowanie jednostek dokonuje się za pośrednictwem wielu instytucji, tworzących państwowy system oświatowy, traktowany przez każdą władzę (elitę społeczną) jako instrumentarium utrwalania „nowego” ładu, a tym samym wychowania „nowego” człowieka. Dla osiągnięcia wytyczonych celów społecznych dobiera się strategie skuteczne, a więc uzasadniane za pomocą przekonujących ideologii, a niekoniecznie za pomocą teorii naukowych, które weryfikuje się według kryterium prawda – fałsz.

Ideologiczne uwikłanie wychowania – praktyki społecznej przenosi się w oczywisty sposób na pedagogikę – teorię wychowawczego działania. Dostrzega to S. Kunowski, który, wyjaśniając genezę współczesnych systemów wychowawczych, pisze:

„(...) współcześnie jednolita pedagogika naukowa, obowiązująca wszystkich ludzi, jak np. matematyka czy fizyka, jeszcze nie istnieje. (...) Tymczasem w sprawie celów i ideałów wychowania »nowego czło-

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Przydatność pedagogiki instrumentalnej w warunkach decentralizacji systemu oświatowego*, [w:] *Stare i nowe dylematy wychowania*, (red.) J. Górniewicz, Toruń 1993, s. 95–96.

² J. Szacki, *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, (red.) A. Kłoskowska, Wrocław 1991, s. 194–195.

wieka« istnieją wciąż zasadnicze rozbieżności, dlatego też współcześnie działają odrębne pedagogiki światopoglądowe, które wychodzą z własnych założeń ideologicznych. Te właśnie odrębne koncepcje, czyli ujęcia rzeczywistości w postaci zespołu określonych idei, uzasadnianych filozoficznie zostały przyjęte za obowiązujące ideologie przez poszczególne wielkie grupy społeczeństw, stanowiące jako klasa panująca własny ustroj społeczno-ekonomiczny i porządek prawny oraz regulujące potrzeby i stosunki oświatowo-wychowawcze przy pomocy instytucji wychowujących w określony sposób. Pedagogika światopoglądowa jest więc nauką przedstawiającą konkretny system wychowania, w którym odbija się i ustala związek między ustrojem społeczeństwa, jego ideologią wychowawczą (idee, cele, zadania stawiane wychowaniu) i działaniem zespołu instytucji oświatowo-pedagogicznych³.

Jeśli więc poddaje się krytyce ideologiczne zaangażowanie pedagogiki w poprzednich latach, czyni się to najczęściej w służbie innej ideologii, a nie tzw. czystej nauki.

Uświadomienie sobie relacji między rzeczywistością społeczną a pedagogiką nie może usprawiedliwiać oczywistych nadużyć popełnianych przez dawne elity; nie można ponownie dopuścić do tego, aby cele wychowania były ustalane poza naukami o wychowaniu. Podejmowanie problematyki teleologicznej i aksjologicznej jest podstawowym i konstytutywnym zadaniem pedagogiki. Od wytyczenia celów wychowania rozpoczyna się cały proces kształcenia; one stanowią impuls do działań podejmowanych przez wychowawców i wychowanków, są dla nich źródłem motywacji, a także punktem odniesienia dokonywanych ocen i antycypacji rezultatów. Zaniedbywanie tej problematyki może okazać się źródłem dysfunkcjonalności edukacji i słabości nauk o niej.

W nurcie rozważań merytorycznych, najogólniej rzecz ujmując, można wyróżnić trzy stanowiska ideologiczne:

- pierwsze wyraża się w pytaniach: Czy człowiek musi być wychowywany?, Czy wychowanie drugiej osoby jest możliwe?, Dlaczego przeciwstawiamy się woli dziecka?; – jest to stanowisko antypedagogiki;

- drugie polega na negowaniu przydatności pojęcia „cele wychowania” w tradycyjnym jego rozumieniu oraz strategii „urabiania”; jako kategorię kluczową przyjmuje się „swobodny rozwój” – jest to stanowisko pedagogiki humanistycznej;

- trzecie występuje w obronie wartości zaniedbywanych w wychowaniu przez długie dziesięciolecia, odnoszących się do wewnętrznego życia człowieka – jest to stanowisko personalizmu chrześcijańskiego.

Antypedagogika jest lansowana od lat 70. w USA, a potem również w Europie przez pewną grupę działaczy albo raczej ideologów. Jest raczej ruchem kontestacyjnym, niż teorią naukową. Formuluje postulaty godnego traktowania wszystkich ludzi już od narodzin, a szczególnie dobitnie podkreśla autonomię dziecka w jego relacjach z dorosłymi. Zakres praw przyznawanych dziecku drażni nawet bardzo liberalnych wychowawców. Antypedagogika programowo nie formuluje celów wychowania.

Pedagogika humanistyczna wyraża romantyczne zaufanie do natury, do jej doskonałych i pożytecznych mechanizmów, które tak ukształtowały człowieka, że nie ma potrzeby zmieniać go; wystarczy odwoływanie się do jego naturalnych skłonności do czynienia dobra. Ideologia „swobodnego rozwoju” neguje przydatność pojęcia cele wychowania w rozumieniu tradycyjnym i sprowadza je do dyrektyw ukierunkowujących działania wychowawców, którzy powinni wziąć pod kontrolę zło, a nie dziecko. Tak więc

„(...) zadaniem wychowawcy jest poszerzanie marginesu wolności oraz wspieranie warunków sprzyjających biofilii, a więc orientacji skierowanej na życie. Pedagog nie może kierować się w procesie wycho-

³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1973, s. 75–76.

wania intencją zawładnięcia procesem rozwoju swoich wychowanków, wywierania na nich określonego wpływu, dokonując za nich wyboru. Może natomiast uczynić dla nich tylko tyle, że ukaże im możliwość wyboru w sposób prawdziwy i z miłością, rozbudzając w nich własną postawą energię ku życiu"⁴.

Do praktyki edukacyjnej najszybciej trafiają nowinki łatwe, lekkie i przyjemne, np. *Wychowanie bez porażek* T. Gordona (1993), traktowane niemal jak podręcznik w kształceniu profesjonalnych wychowawców oraz w tzw. pedagogizacji rodziców. Z literatury tego typu niedoświadczeni wychowawcy mogą wyprowadzić wniosek, że życie społeczne zamyka się w obrębie kontaktów interpersonalnych, wobec czego uwrażliwienie wychowawców na kwestie związane z poprawną komunikacją interpersonalną wyczerpuje problematykę przygotowania młodych ludzi do uczestnictwa społecznego.

Dla pedagogiki chrześcijańskiego personalizizmu niezwykle ważne są pytania o rozumienie człowieka. Interpretacje tego podstawowego problemu odwołują się do filozofii Tomasza z Akwinu, według którego człowiek jest bytem osobowym, przewyższającym całą naturę; jest to byt dynamiczny, a więc jednocześnie cechuje go potencjalność, która jest podstawą rozwoju prowadzącego do doskonałości; rozwój obejmuje zarówno fizyczność człowieka, ale nade wszystko jego życie duchowe, osobowe. Drugi bardzo istotny wymiar bytu ludzkiego wyraża się w jego społecznym charakterze.

„Człowiek może się rozwinąć tylko w społeczności, a więc w rodzinie i szerszych od niej zbiorowościach, jak ród, naród, państwo i Kościół. Społeczność (a więc inne osoby) jest czynnikiem nieodzownym dla rozwoju człowieka i jego spełnienia się”⁵.

Odbicie tej filozofii w toczącej się współcześnie dyskusji nad zagadnieniami celów i procesu wychowania nie jest pełne. Bardziej eksponowane są wątki odnoszące się do duchowej sfery życia człowieka i jego dojrzewania osobowego, określanego za pomocą takich kryteriów, jak: samorealizacja, samoakceptacja, autonomia, wolność, poszukiwanie sensu własnego życia. W projektowaniu metod oddziaływania wychowawczego wielką wagę przywiązuje się do wszelkich odmian antropotechniki, a zwłaszcza do **spotkania i dialogu** (traktowanych synonimicznie, bądź też dialog bywa ujmowany jako forma spotkania)⁶.

Skoncentrowanie się pedagogiki personalizizmu chrześcijańskiego na zagadnieniach dojrzewania osobowego człowieka można odczytać jako dążenie do naprawienia błędów przeszłości, kiedy to pedagogika bardziej była zaabsorbowana strukturą otaczającego świata niż strukturą podmiotu wychowania. Jednakże pomijanie problematyki wychowania człowieka do uczestnictwa społecznego może prowadzić do zubożenia pedagogiki personalistycznej o ważny wątek humanistyczny. Wysuwany tu postulat, aby człowiek stawał się wolny i autonomiczny nie dość jednoznacznie sytuuje jednostkę wobec wspólnoty ludzkiej. Kwestie te wymagają interpretacji pogłębionej i zrozumiałej dla wychowawców i ich podopiecznych, którzy coraz częściej poszukują drogowskazów na trudnych ścieżkach życia. Autentyczne spotkanie i dialog mogą przydarzyć się nielicznym i nie zmieni to jakości masowej, zrutyinizowanej praktyki edukacyjnej.

Niezależnie od tego, jak rozwija się teoria wychowania, problematyka kształtowania

⁴ B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 232.

⁵ M. Krapiec, *Człowiek bytem osobowym*, [w:] *Personalistyczna filozofia wychowania*, (red.) F. Adamski, Kraków 1999.

⁶ B. Bieszczad, *Spotkanie płaszczyzną wychowania?*, [w:] *Wychowanie. Interpretacja jego wartości i granic*, (red.) B. Gawlina, Kraków 1998, s. 29–43.

wartościowych relacji pomiędzy jednostką i społeczeństwem ma swoje stałe miejsce również na gruncie pedagogiki społecznej. Zagadnienia ideału wychowania nie stanowią wprawdzie odrębnego przedmiotu badań tej subdyscypliny, ale są dla niej ważnym punktem odniesienia przy dokonywaniu oceny jakości środowiska wychowawczego. Zdumiewający przy tym jest fakt, że współcześnie w rozwiązywaniu zadań opieki, ratownictwa, pomocy i przekształcania środowiska życia ludzi sięga się do koncepcji sformułowanych przez wielkich pedagogów przed kilkudziesięciu laty. Okazuje się, że ich idee są ciągle aktualne, a praktyka społeczna dotychczas nie miała możliwości pełnego ich spożytkowania.

Kształtowanie postawy czynnej w koncepcji pedagogicznej Heleny Radlińskiej

Pojęcie postawy czynnej jest kategorią kluczową w pedagogice H. Radlińskiej – na nim opiera się zarysowana przez autorkę koncepcja osobowości oraz teoria sił społecznych, jest ono także mocno zaangażowane w interpretację zadań wychowania.

U podstaw nakreślonej przez Radlińską koncepcji człowieka leży przekonanie, iż jest on głównym podmiotem społeczeństwa, siłą sprawczą lepszej przyszłości. „Stawanie się” ludzkiej osobowości jest procesem w dużym stopniu samorzućnym; dokonuje się przez **wrastanie** jednostki w środowisko i polega z jednej strony na czerpaniu sił z nagromadzonych w nim bodźców rozwojowych (przyrody, ludzi, rzeczy), a z drugiej strony na oddziaływaniu na środowisko. Jest to złożony proces socjalizacji, w toku którego jednostka najpierw biernie przyswaja sobie, a potem przetwarza we własnym działaniu sposób myślenia grupy utrwalony w jej dorobku materialnym, w mowie, symbolach, obyczajach, w całym życiu duchowym. Energią zasilającą ten dynamiczny układ jednostka–środowisko są wartości oraz, kształtujące się na ich bazie, więzi społeczne.

Radlińska rozróżnia trzy typy relacji pomiędzy jednostką i środowiskiem: (1) w pewnych sytuacjach jednostka może biernie poddawać się presji otoczenia, ulegać narzuconym jej wartościom; (2) może też przyjmować postawę obronną, żyć według własnych zasad, nie przejmując wartości obcych własnym przekonaniom, ale też nie wywierając wpływu na otoczenie; (3) może wreszcie angażować się w sprawy środowiska, co wyraża się nie tylko akceptacją zastanych wartości i zasad, ale i dążeniem do ich przekształcania według wspólnych ideałów; jest to postawa czynna.

Możliwości wyboru postawy wobec środowiska dostępne są zazwyczaj osobom dojrzałym, natomiast w naturalnym przebiegu życia, od dzieciństwa do dorosłości, postawa jednostki wobec otoczenia podlega ewolucji: z uległej przechodzi w obronną, a następnie w czynną, co oznacza świadome wrastanie w coraz szersze środowisko społeczne.

„Człowiek nie musi poddawać się biernie wpływowi środowiska. Może, poznając rzeczywistość, wybierać z niej to, z czego uczyni oręż obronny i narzędzie przebudowy. Postawa człowieka wobec środowiska może być twórcza. (...) Twórczość życiowa jednostek dojrzałych zapewnia byt i promieniowanie przejętym wartościom, wzmacnia je własnymi siłami”⁷.

⁷ H. Radlińska, *Wybór pism*, [w:] W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1997, s. 280.

Z uwagi na znaczenie wrastania dla kształtu dojrzałej osobowości niezbędne jest roztoczenie kontroli zarówno nad warunkami rozwoju, co polega na pielęgnowaniu wzrostu (zadatków naturalnych) i przetwarzaniu środowiska wzrastania (przez kompensację, tj. celowe wprowadzanie określonych walorów, uzupełniających lub niwelujących procesy selekcji biologicznej i społecznej), a także nad jego wyznacznikami, czyli formami aktywności własnej jednostki, co Radlińska określa jako pobudzanie utajonych sił i „zabezpieczenie udziału w twórczości”⁸.

Wyrazem postawy twórczej angażującej zdolności i siły jednostek jest czyn. Rzadko jednak postawa taka przejawia się samorzutnie. Potrzebna jest interwencja jednostek bardziej dojrzałych i twórczych, które zainspirują i ukierunkują aktywność młodych lub mniej samodzielnych. Nie można tego czynić ani przemocą, ani przez wyłącznie werbalne pouczanie. Najbardziej skuteczne wychowawczo jest wskazywanie wzorców zachowań pożądanых oraz wdrażanie jednostki do współdziałania z innymi. Przejmowanie wartości – w koncepcji Radlińskiej – nie ma charakteru kontemplacyjnego, nie dokonuje się wyłącznie np. przez uduchowione rozkoszowanie się dziełami sztuki (te są ważne na tyle, na ile upowszechniają siły działalne przeszłości); przejmowanie wartości to przede wszystkim współuczestnictwo ludzi w rozwiązywaniu realnych zadań bieżącego życia oraz w budowaniu lepszej przyszłości. Współuczestnictwo i współdziałanie ludzi rozwija się, opierając się na wrażliwości każdego człowieka na dobro innych (umiejętność widzenia „ja” drugiego człowieka) oraz świadomości potrzeby i możliwości przeobrażania swego otoczenia.

Rezultatem współuczestnictwa i współdziałania jednostek i grup jest więź społeczna, która nie tylko integruje grupę i zwiększa efektywność jej działań, ale także jest ważnym czynnikiem wychowania. Podstawą więzi społecznej są bowiem wspólne potrzeby ludzi, ich pragnienia, aspiracje, system wartości – a więc kompleks sił inspirujących i ukierunkowujących aktywność jednostek, sprzęgających interesy indywidualne z grupowymi. Poczucie przynależności do grupy daje jednostce oparcie, ale też jest źródłem współodpowiedzialności za to, co wspólne i odpowiedzialności za jej postępowanie wobec grupy.

Przekonanie Radlińskiej o silnej zależności rozwoju osobowości od środowiska społecznego prowadzi do tezy, że wychowanie odbywa się nie tylko i nie przede wszystkim w szkole, lecz w społeczeństwie i przez społeczeństwo. Proces wychowania organizowany w szkole jest nadmiernie odizolowany od realiów życia, posługuje się autonomicznymi (skutecznymi tylko wewnątrz instytucji) metodami i tym samym nie stwarza młodzieży warunków do praktykowania zasad współżycia społecznego; wpajanie norm moralnych oparte na werbalnych pouczeniach jest mało skuteczne dla jej przyszłości.

Z uwag tych nie wynika bynajmniej odrzucenie szkoły. Wartość wychowania szkolnego wyraża się głównie w tym, że

„(...) łączy ze sobą pokolenia i kultury, ukazuje zadania obok spuścizny. Współzależnie z innymi dziedzinami życia w zakresie tworzywa i narzędzi, jest ono autonomiczne w zadaniach i metodach (...), sięgając coraz to na nowo do skarbców kultury, ożywiając wybrane walory przez stawianie ich na drogach rozwoju jednostek – wychowanie stanowi potężny czynnik przebudowy”⁹.

⁸ Tamże, s. 215.

⁹ Tamże, s. 216.

Zapewnienie łączności pokoleń i kultur jest ważnym zadaniem wychowania, owocnym dla codziennej praktyki społecznej, albowiem

„Wartości ogólniejsze, wspólne wspierają się tu nie tylko na swoistych wartościach regionalnych czy grupowych. Na odwrót, one dopiero pozwalają dostrzec i ocenić wartości regionalne”¹⁰.

Nie można jednak redukować wychowania do procesu szkolnego, realizowanego w relacji wychowawca – wychowanek, opisywanego wyłącznie w kategoriach zjawisk psychicznych. Wychowanie nie polega na wyposażeniu jednostki w gotowe sposoby działania, ułatwiające jedynie adaptację do otoczenia.

„Wychowawcy nie mogą wykonać pracy za młodzież: dawanie nie zastąpi szukania...”¹¹.

Komponentami postawy czynnej są takie przymioty charakteru i umysłu, jak: odwaga, samodzielność, krytycyzm i twórczość. Stanowią one potencjał rozwojowy jednostek i społeczeństwa w obliczu nieodgadnionej przyszłości. Takiego potencjału nie można przekazać w gotowej formie (wyposażyc), ale można go rozwijać i wzmacniać w realnym działaniu (w szkole przeważają działania ideacyjne uczniów). W tym właśnie wyraża się bieżąca użyteczność postawy czynnej: praktykowanie określonych cnót jest najlepszym bodźcem do ich ugruntowania.

„Postawa czynna człowieka wobec środowiska społecznego i przyrodniczego zapewnia mu stanowisko wyjątkowe w świecie żyjących: zdolność zbiorowego rozwiązywania skomplikowanych zagadnień potęguje siły jednostki. Jednym z mierników wartości stosunków, które badamy, może być suma sił ludzkich, które w danym ustroju i czasie wyzwalają się, uruchamiają, skierowują ku świadomemu wprowadzaniu przemian „na lepsze”¹².

Pożytek społeczny jest więc także oczywisty: społeczeństwo zasobne w jednostki aktywne szybciej i lepiej realizuje swoje potrzeby, ma poczucie własnej mocy, łatwiej osiąga poczucie dobrostanu, a w konsekwencji stwarza bardzo korzystną płaszczyznę dla spontanicznej socjalizacji swoich członków.

Możliwości twórcze jednostek, grup, organizacji i ruchów społecznych zaangażowane w realizowanie wspólnego dobra Radlińska nazwała siłami społecznymi (siłami ludzkimi, działalnymi) i na ich istnieniu oparła główną tezę swojej pedagogiki:

„W imię ideału, siłami człowieka wychowanie przetwarza dzień dzisiejszy (...)”¹³.

W tej zwięzłej formule zawarty jest i cel, i zasada, i metoda wychowawczego działania. Została wprawdzie sformułowana w zupełnie innej sytuacji politycznej naszego kraju, ale współcześnie jest traktowana jako niezwykle aktualna i użyteczna w budowaniu nowego ładu społecznego.

Uniwersalizm charakteryzowanej koncepcji polega m.in. na tym, że Radlińska nie próbowała określać lepszego jutra w parametrach konkretnych, a jedynie wskazała ogólny cel przemian – demokrację. Podkreślała przy tym, że nie chodzi o realizację jej aspektów formalnoprawnych, lecz o urzeczywistnianie zasady podmiotowego udziału ludzi w kreowaniu własnego świata.

Podmiotowe uczestnictwo jest pożądaną cechą stosunku wychowawczego; znacznie

¹⁰ Tamże, s. 169.

¹¹ Tamże, s. 163.

¹² H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 110–111.

¹³ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935, s. 9.

częściej występuje w różnych formach wychowania naturalnego, niż w instytucjach oświatowych, na przykład w szkole, gdzie młodzież z reguły wykonuje zadania narzucone (przez program nauczania i nauczyciela) trudno jest zorganizować społeczne warunki dla przejawiania postaw czynnych i podmiotowych. Jeśli uczeń wykonuje wyłącznie takie zadania, do których zobowiązuje go szkoła, nie ma możliwości ponoszenia odpowiedzialności za siebie, a tym bardziej za innych. Przemoc nie prowadzi do doskonalenia charakterów, niszczy więzi społeczne lub dostarcza jej destrukcyjnych podstaw. Skrajne interpretacje sytuacji społecznej ucznia w szkole określają ją nawet jako ubezwłasnowolnienie¹⁴.

„Często się słyszy rozważania, co należy zmieniać nasamprzód – ludzi czy stosunki. Pytanie takie jest wręcz błędne. Zmiany następują równocześnie, są współzależne, nie mogą być dokonywane inaczej, jak siłami ludzi wpatrzonych we wzór życia, który chcą urzeczywistnić”¹⁵.

Każdy ma inne powinności wobec dobra wspólnego. Jedni będą realizować swoje zadania w ramach instytucji szkolnej, do której obowiązków należy podnoszenie ogólnego poziomu kultury społeczeństwa, gdyż tylko rzetelne wykształcenie umożliwi ludziom korzystanie z dóbr kultury i samokształcenie. Inni będą uczestniczyć w przetwarzaniu środowiska z pozycji pracownika instytucji oświaty pozaszkolnej, upowszechniając czytelnictwo książek, inspirując przodownictwo społeczne wśród warstwy chłopskiej i robotniczej, bowiem demokracji nie można opierać wyłącznie na elicie. Niezmiernie ważna jest też służba społeczna realizująca zadania pomocy, ratownictwa i opieki na rzecz osób dotkniętych przez los lub mniej samodzielnych; w tym nurcie działań w największym stopniu rodzi się dążenie do wyrównywania szans rozwoju i „spożytkowania wszystkich sił ludzkich”.

Aktywistyczna koncepcja wychowanka w ujęciu Floriana Znanieckiego

Socjologiczna koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego powstała w tym samym okresie historycznym, co pedagogika społeczna H. Radlińskiej, ale była tworzona w innych warunkach kulturowych i cywilizacyjnych oraz wzbogacona o obserwacje procesów społecznych zachodzących z całą wyrazistością w społeczeństwie amerykańskim.

Znaniecki podkreśla, że wychowanie jest wytworem społeczeństwa i zarazem najważniejszym narzędziem jego przemian. W związku z tym głosi ideał osobowości wszechstronnie twórczej, zdolnej do pokierowania prądem zmian społecznych w kierunku demokratyzmu¹⁶. Z obserwowanych realiów epoki najbardziej istotny dla przebiegu i skutków wychowania jest, zdaniem Znanieckiego, proces zanikania grup pierwotnych (rodziny, społeczności sąsiedzkiej, grup rówieśniczych) i tym samym ich funkcji wycho-

¹⁴ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.

¹⁵ H. Radlińska, *Wybór...*, *op.cit.*, s. 280.

¹⁶ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 404.

wawczej, a także słaba efektywność szkoły w zakresie wprowadzania młodych jednostek do życia społecznego. Oznacza to generalne osłabienie wychowawczej funkcji społeczeństwa.

W złożonym społecznym zjawisku wychowania Znaniecki rozróżnia proces wychowania rozgrywający się w ramach stosunku społecznego wychowawca – wychowanek oraz społeczne warunki wychowania, które określa jako **społeczeństwo wychowujące**.

Zagadnienie procesu wychowania wymaga szczególnie ostrożnego interpretowania, głównie ze względu na użyte przez Znanieckiego pojęcia, którym współcześnie nadaje się nieco inne znaczenia (np. urabianie, czyny społeczne). W rozumieniu Znanieckiego proces wychowania jest samoistnym, autonomicznym systemem, składającym się z określonych elementów (celów, środków, metod, a także wiedzy wychowawcy o obiektach i faktach, które są przedmiotem jego oddziaływania) spełniających założone całościowe funkcje. Istotą działania wychowawczego jest urabianie osobowości wychowanka, czyli wywoływanie w niej zaplanowanych i pożądaných zmian. Nie można jednak owego urabiania pojmować w sposób mechanistyczny. Jest to bowiem z założenia proces twórczy, w którym stosowanie się wychowawców do ogólnych reguł pedagogicznych nie powinno prowadzić do standaryzacji rozwoju („mechaniki pedagogicznej”) powierzonych im wychowanków.

Podstawą twórczej postawy wychowawczej jest rozpoznanie przez wychowawcę indywidualności wychowanka, a nawet wszystkich wpływów społecznych, którym podlega. Indywidualność wychowanka – zdaniem Znanieckiego – jest zawsze najwyższą wartością, jednakże system: wychowawca – wychowanek nie jest wyjęty z ram systemu ogólnospołecznego, zatem

„(...) wychowaniu indywidualistycznego ideału jako najwyższego narzucić nie można; wychowanie tak jak praktycznie istnieje, uwzględnić i uwzględniać będzie zawsze rozwój indywidualny (lub „szczęście” indywidualne) tylko w takiej mierze, w jakiej tego chce i potrzebuje społeczeństwo...”¹⁷.

Jeżeli wychowawca nie potrafi twórczo kierować procesem wychowania, stosunek wychowawczy ulega zerwaniu, zanika bowiem relacja mistrz – uczeń, najbardziej wartościowa dla procesów osobotwórczych. Sama obecność wychowawcy, wynikająca z wykonywania czynności dydaktycznych, nie jest wystarczająca do wywierania wpływu formującego osobowość wychowanka; wtedy on kształtuje się sam w drodze samokształcenia. Wymóg aktywnego współdziałania nałożony jest również na wychowanka:

„(...) wychowanek ma więc współdziałać z wychowawcą w urabianiu własnej osoby, aktywnie wpływać na własny rozwój w taki sposób, aby dopomóc wychowawcy w osiągnięciu jego celu”¹⁸.

Aktywistyczna koncepcja wychowanka wynika z nakreślonej przez Znanieckiego teorii osobowości. Osobowość człowieka – traktowana jako jedna rzeczywistość, jest ściśle powiązana z rzeczywistością społeczną; osobowość funkcjonuje jako układ społeczny.

„Jeżeli ogół czynności człowieka i całkowitą sferę jego działalności nazwiemy osobowością (...), powiedzieć musimy, że osobowość człowieka istnieje nie w ośrobinieniu od świata, jako bierny przedmiot wpływów środowiska, reagujący na te wpływy, lecz w samym tym świecie, jako działalność przetwarzająca i organizująca rzeczywistość i rzeczywistość przetwarzana i organizowana przez działalność”¹⁹.

¹⁷ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1973, t. II, s. 23.

¹⁸ Tamże, t. II, s. 179.

¹⁹ Tamże, t. II, s. 105.

Warunkiem pomyślnego rozwoju osobowości młodzieży – kandydatów na członków społeczeństwa – jest stworzenie jej szerokiej płaszczyzny do podejmowania działań i przejawiania postawy twórczej. Z tego punktu widzenia Znaniecki formułuje postulaty bardzo radykalnej przebudowy szkoły. Domaga się przede wszystkim przełamania jej izolacji od życia społecznego: należy zrezygnować z ćwiczenia umysłu przez opanowywanie fikcyjnych zagadnień i „nieżywotnych” czynności, przeważnie zbędnych poza szkołą; zainteresowania uczniów można pobudzać tylko przez skierowanie ich uwagi i aktywności na realne zadania – w toku których będą się wdrażać do współdziałania i budować rzeczywiste więzy grupowe. Istotą wychowania społecznego jest bowiem umiejętność uczestniczenia w życiu grupy, stosowania się do obowiązujących zasad współżycia, udział w aspiracjach i dążeniach rozwojowych.

Znaniecki zdaje sobie sprawę, że trudno wskazać taką płaszczyznę wychowania społecznego, która by pomieściła masy młodzieży objęte nauczaniem szkolnym. Postuluje więc, że do realizacji tego zadania najbardziej owocna może być wszelka działalność kulturalna. Na tym polu możliwe jest zorganizowanie grup dorosłych współdziałających z młodzieżą, dopełniających uspołeczniające oddziaływanie szkoły. Tak więc w kwestii, od czego zacząć zmiany – od urabiania ludzi czy od przekształcania warunków społecznych, Znaniecki zajmuje stanowisko podobne jak Radlińska. Zmiany powinny zachodzić równocześnie, a szkoła powinna stać się ogniwem życia kulturalnego i współdziałania młodzieży ze starszym pokoleniem społeczeństwa. Rezultatem tego współdziałania pokoleń ma być wrastanie młodzieży w społeczeństwo, wyrażające się w jej pełnoprawnym i twórczym uczestnictwie we wszystkich dziedzinach życia.

„Organizacja społeczna opiera się w całości na indywidualnych członkach grupy, zdolnych do tworzenia, do współdziałania, do podporządkowania przodownikom i do przodowania. Wymaga ona, aby ogół członków grupy składał się z **twórców uspołecznionych**. I tylko twórcy uspołecznieni tak zorganizowaną grupę zawiązać i podtrzymać mogą”²⁰.

Znaniecki – podobnie jak wielu pedagogów związanych z nurtem pedagogiki społecznej – przywiązywał wielką wagę do rozbudzania, rozwijania i utrwalania w każdej jednostce wszelkiego zarodka twórczych uzdolnień i ukierunkowania ich na realizację dobra wspólnego, wyrażającego się w solidarnej współpracy z innymi dla urzeczywistnienia wspólnych ideałów. Zharmonizowanie dążeń indywidualnych i zbiorowych może się dokonać w społeczeństwie wolnym od antagonizmów (międzygrupowych, klasowych i innych) i z tego względu równie ważnym zadaniem wychowania jest kształtowanie u ludzi umiejętności współdziałania. Pomimo iż Znaniecki ma świadomość wagi głębokich uwarunkowań społecznych procesu wychowania (relacji wychowawca–wychowanek), wyraża przekonanie, że efekty tego procesu są przesądzone przez uczestniczące w nim podmioty – przez ich wspólne dążności i poczucie odpowiedzialności wychowawcy za funkcjonowanie wychowanka w jego przyszłej roli.

²⁰ Tamże, t. II, s. 417–418.

Bogdana Suchodolskiego koncepcja osobowości zaangażowanej

W zupełnie innych warunkach społeczno-politycznych zrodziła się koncepcja osobowości zaangażowanej Bogdana Suchodolskiego. Jej szczegółowe twierdzenia są rozproszone w licznych dziełach autora i nie poddają się jednoznacznym klasyfikacjom i ocenom. Początkowo Suchodolski był zaliczany do pedagogiki kultury, w późniejszym okresie twórczości nieobca mu była filozofia egzystencjalizmu; stosunkowo najdłużej wiązał swoje koncepcje wychowania z myślą marksistowską. Interpretacje dotyczące usytuowania człowieka wobec świata są przedmiotem dość zasadniczych kontrowersji: przez większość czytelników są zaliczane do nurtu pedagogiki socjalistycznej, natomiast K. Jasińska w jednej z publikacji – wskazując na kategorię **życie wewnętrzne** człowieka i jego **twórczość** (mocno podkreślane w poglądach Suchodolskiego) umiejscawia je na drodze ku personalizmowi, który przeźornie określa jako „laicki”²¹.

Głęboka troska Suchodolskiego o los człowieka w cywilizacji nowoczesnej znamionuje również jego koncepcję celów wychowania. Podejmując tę problematykę, autor uświadamia nam, że mamy tu do czynienia z obiektywnym (nie zawsze odczuwanym subiektywnie) konfliktem interesów – interesu społecznego i indywidualnego, które są ze sobą dialektycznie powiązane, to znaczy, są wobec siebie zarówno przeciwstawne, jak i zbieżne. W koncepcjach celów wychowania formułowanych w przeszłości preferowano przeważnie interesy jednej ze stron, i tak np. w ustrojach liberalnych – interesy jednostki, zaś w ustrojach totalitarnych – interes społeczny. Dziś, w cywilizacji nowoczesnej należy dążyć do umiejętnego powiązania zadań, gwarantujących rozwój ogólnospołeczny, i potrzeb konkretnych ludzi, którzy mają być siłą sprawczą tego rozwoju. Im wyższy jest poziom rozwoju cywilizacji, zwłaszcza opartej na zasadach demokratycznych, tym poważniejsze zadania stają przed ludźmi, tym bardziej intensywny i wielostronny może stawać się ich rozwój, a tym samym bardziej wartościowe będzie ich życie. Przysposobienie ludzi do podejmowania wysiłków na rzecz rozwoju cywilizacji nowoczesnej i zarazem na rzecz osobistego rozwoju jest bardzo trudnym zadaniem wychowania, znacznie trudniejszym, niż gdyby chodziło tylko o wyćwiczenie zachowań przystosowawczych do zastanych warunków.

Wychowanie do współdziałania we wspólnocie ludzkiej nie powinno prowadzić do osłabienia u jednostki motywacji do rozwijania jej indywidualnych możliwości i zaspokajania rosnących potrzeb. Należy jednak kształtować u ludzi takie potrzeby i takie motywy dążeń, aby samorealizacja człowieka, który z natury ma skłonności egocentryczne, przezwyciężała egoizm w procesie tworzenia rzeczy i służenia innym ludziom.

Twórczość – właściwość specyficznie ludzka – stanowi najgłębszy wyraz człowieczeństwa i podstawę budowania więzi międzyludzkich oraz doświadczenia wspólnoty losu z innymi. Warunkiem przejawiania się twórczości jest wolność, natomiast konieczność kojarzona jest z przymusem i uległością. Sztuka życia polega na umiejętnym korzystaniu z wolności i zmaganiu się z koniecznością. Nieumiejętne korzystanie z wolności, polegające na ustawicznym uwalnianiu się „od czegoś” bez dążenia „ku czemuś” jest drogą donikąd. Życie, które jest realizacją tak pojmowanej wolności nie zawiera

²¹ K. Jasińska, *Bogdana Suchodolskiego personalizm laicki*, [w:] *Personalistyczna filozofia wychowania*, (red.) F. Adamski, Kraków 1999.

żadnych treści podmiotowych, a więc w istocie jest wyznaczane przez konieczność, jest negacją wolności. Świadome sterowanie swoim życiem wymaga liczenia się z koniecznością, a nawet akceptacji konieczności, zwłaszcza tej, która czuwa nad trwałością i jakością egzystencji zbiorowej²².

W rozważaniach Suchodolskiego o wychowaniu człowieka zaangażowanego jakość życia jest kategorią ważną, aczkolwiek bardzo złożoną, podobnie jak charakter ludzkiej egzystencji. Charakteryzując jakość życia, Suchodolski posługuje się licznymi pojęciami pomocniczymi, a przede wszystkim **stylami i strategiami życia**; z nich z kolei buduje inny, wielowymiarowy wskaźnik jakości – sposób **uczestnictwa** człowieka w świecie. Kryterium oceny tej jakości są wartości realizowane przez konkretnych ludzi w ich codziennym życiu. Mają one charakter społeczny i indywidualny. Realizacja jednych wartości lepiej służy interesom zbiorowości, natomiast inne wzbogacają i uatrakcyjniają życie jednostek. Możemy więc mówić o jakości życia wymaganej przez społeczeństwo i o jakości życia pożądananej przez poszczególnych ludzi. Te dwa punkty widzenia mogą antagonizować stosunki społeczne, ale – w warunkach wysokiego poziomu kultury społeczeństwa – mogą skłaniać do ich przekształcania na zasadach demokratycznych²³.

Nie odrywając się od realiów życia, Suchodolski konstatuje, że człowiek z natury jest taki, jaki jest, ale skoro dysponujemy pewnym marginesem swobody w świadomym kształtowaniu naszego życia osobowego, to należy podjąć trud wychowania człowieka do prowadzenia życia wartościowego. Jakość życia zyskuje wyższą rangę w miarę tego, jak jednostka interioryzuje i urzeczywistnia wymagania składające się na obraz człowieka godnego i wartościowego aprobowany w danym społeczeństwie. Życie bowiem, jeśli ma być samoistną i aktualną wartością, a nie środkiem do innego celu, musi być traktowane poważnie i odpowiedzialnie, musi być życiem zaangażowanym. Zaangażowanie i odpowiedzialność są podstawowymi wymiarami jakości życia jednostki i społeczeństwa.

„Każdy z ludzi jest w ten sposób elementem większych całości i zawsze każde »ja« włączone jest w różnorakie »my«. (...) Człowiek staje się pełniejszym człowiekiem wówczas, gdy wykracza poza granice własnych, czysto egoistycznych interesów, wówczas, gdy się oddaje czemuś większemu i ważniejszemu niż on sam. Ale w takim oddaniu się osobowość jednostki nie tylko nie ulega zatraceniu, lecz – wręcz przeciwnie – rozwija się, dojrzewa i doskonali”²⁴.

Dla rozwoju osobowości ważne jest bowiem nie tylko to, do czego człowiek dąży i co osiągnie, ale jakim jest. W dążeniu do życia udanego są przydatne obydwie strategie: coś **mieć** i jakimś **być**, choć często – jak podkreśla Suchodolski – w sytuacjach wyborów konfliktowych rezygnacja z posiadania czegoś zyskuje rangę aktu odwagi i wierności sobie oraz zasadom wyznaczającym ład moralny.

Elementami konstytuującymi jakość życia są: twórcza praca, zaangażowanie społeczne oraz uczestnictwo w kulturze. Te trzy dziedziny ludzkiej aktywności są więc, w koncepcji Suchodolskiego, źródłem celów wychowania. Zostały one wyrażone w kategorii zadań, których treścią jest

„(...) przygotowanie młodego pokolenia do **zaangażowanego** uczestnictwa społecznego, do **twórczego** wykonywania pracy i do **aktywnego** udziału w życiu kulturalnym”²⁵.

²² B. Suchodolski, *Kształt życia*, Warszawa 1979, s. 25–28.

²³ Tamże, s. 131–132.

²⁴ Tamże, s. 11.

²⁵ B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967, s. 119 i 123.

Ta lapidarna formuła zawiera bardzo bogatą treść. Suchodolski zawarł w niej nie tylko zadania, jakie jednostka powinna podejmować dla dobra ogółu, ale zarazem wskazał na źródła jej osobistej satysfakcji i korzyści, albowiem tylko w działalności aktywnej, zaangażowanej i twórczej jest możliwe zespolenie dążeń indywidualnych z wymaganiami społecznymi. Każda z wymienionych dziedzin aktywności jest dla jednostki szansą realizowania jej indywidualnych potrzeb i aspiracji. Poprzez pracę człowiek może realizować cały szereg ważnych dla niego wartości: zyskiwać zadowolenie z osiągniętych rezultatów, rozwijać swoje umiejętności i zainteresowania, nawiązywać satysfakcjonujące kontakty i więzi z innymi ludźmi, odczuwać szacunek dla siebie. Uczestnictwo w kulturze jest dla człowieka źródłem doznań poznawczych, estetycznych i emocjonalnych; wprowadza do jego egzystencji elementy refleksji i piękna, co dla jakości życia ma znaczenie szczególne, bowiem bardziej niż inne formy aktywności stwarza możliwość ekspresji i samorealizacji osobowości. Podejmując aktywność społeczną, człowiek daje świadectwo zinternalizowanym wartościom i zasadom etycznym, takim jak: wrażliwość na czyjąś krzywdę, poczucie sprawiedliwości, poszanowanie ludzkiej godności, odpowiedzialność itp., co ze strony innych ludzi bywa odwzajemniane akceptacją i uznaniem, a przede wszystkim zapobiega wyobcowaniu z grupy społecznej.

Wymienione dziedziny życia bynajmniej nie ograniczają pola aktywności człowieka; stanowią podstawowe i uniwersalne warunki egzystencji, te same – choć nie takie same – dla wszystkich ludzi. Ostateczny kształt życia człowieka jest konsekwencją jego wyborów dokonywanych w określonych warunkach obiektywnych, ale według indywidualnych motywów, pragnień, aspiracji i preferowanych wartości.

„Człowiek jest takim, jakim jest świat, w którym żyje; świat, w którym żyją ludzie jest wyrazem ich wewnętrznych treści. Oznacza to, iż człowiek staje się człowiekiem tylko przez to, że tworzy świat, w którym się uprzedmiotawia, człowiek jest więc sobą nie tylko we własnym wewnętrznym życiu, jest sobą w przedmiotach tego świata; z drugiej strony zaś przedmioty świata, w którym żyje, są rzeczywistością w pewien sposób uczłowieczoną. Uprzedmiotowienie człowieka w jego dziełach będących światem i uczłowieczenie rzeczywistości – oba te procesy są współzależne”²⁶.

Podsumowanie

Ożywienie dyskusji o postawie człowieka wobec otaczającego świata jest znamienne dla okresu przesilenia ideologicznego, kiedy to w licznych dziedzinach życia oraz nauki poszukuje się nowych strategii rozwoju. Cechą charakterystyczną obecnego przełomu jest nasilone zapotrzebowanie na nowe interpretacje światów wartości, w tym zwłaszcza na wyeksponowanie zagadnień ludzkiej podmiotowości.

„Przeżywany dziś swojego rodzaju renesans aksjologii we wszystkich niemal dziedzinach, którymi zajmują się dyscypliny humanistyczne i społeczne: w rozważaniu problemów kultury współczesnej, koncepcji człowieka, społeczeństwa, więzi międzyludzkich. (...) W tym kontekście zrozumiałe jest więc przekonanie, że także pedagogika musi się zmierzyć z problemem wartości, jako pewnej kategorii pojęciowej, której miejsce zarówno w konstruowaniu teorii pedagogicznych, jak i w sposobach interpretacji

²⁶ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

wyników badań empirycznych winno być na nowo określone, nawet jeśli w rezultacie okazałoby się to powrotem do niektórych tradycyjnych formuł i ustaleń”²⁷.

W ideach pedagogicznych, jak pokazano wyżej, podmiotowość jednostki i społeczeństwa od dawna była i celem, i środkiem postulowanych zmian społecznych, jednak w praktyce najbardziej szczytne idee łatwo wypaczyć. Nie jest to przypadłością wyłącznie polskiej rzeczywistości. Jak wynika z analiz Alexisa de Tocqueville’a czy Roberta D. Putnama (jedne dotyczą społeczeństwa amerykańskiego, drugie włoskiego) osiągnięcie pożądanej jakości życia publicznego, optymalnego z punktu widzenia potrzeb rozwojowych jednostek i społecznej całości, jest sztuką, z którą nie radzą sobie ani wytrawne umysły uczonych, ani wyrafinowana technokracja. Jednak nikt nie rezygnuje z umacniania demokracji siłami społeczeństwa obywatelskiego, a skoro tak, to kształtowanie postaw aktywnych, twórczych i zaangażowanych w sprawy dobra wspólnego jest ciągle aktualnym i ważnym zadaniem wychowania.

Literatura

- Baran B., (red.), *Filozofia dialogu*, Kraków 1991.
- Bieszczad B., *Spotkanie płaszczyzną wychowania*, [w:] *Wychowanie. Interpretacja jego wartości i granic*, (red.) B. Gawlina, Kraków 1998.
- Bukowski J., *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1993.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Przydatność pedagogiki instrumentalnej w warunkach decentralizacji systemu oświatowego*, [w:] *Stare i nowe dylematy wychowania*, (red.) J. Górniewicz, Toruń 1993.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- Jasińska K., *Bogdana Suchodolskiego personalizm laicki*, [w:] *Personalistyczna filozofia wychowania*, (red.) F. Adamski, Kraków 1999.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1972.
- Krapiec M., *Człowiek bytem osobowym*, [w:] *Personalistyczna filozofia wychowania*, (red.) F. Adamski, Kraków 1999.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1973.
- Mikołajewicz W., *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*, Warszawa 1995.
- Pilch T., *Granice wolności zaangażowania pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*, (red.) E. Górniewska-Zwolak i A. Radziejewicz-Winnicki, Katowice 1999, t. I.
- Przeclawska A., *Wstęp*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
- Radlińska H., *Wybór pism*, [w:] W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1997.
- Suchodolski B., *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967.

²⁷ A. Przeclawska, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, s. 5–6.

Suchodolski B., *Kształt życia*, Warszawa 1979.

Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.

Szacki J., *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, (red.) A. Kłoskowska, Wrocław 1991.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 1973, t. II.